

Af Jacob K. Nielsen, cand.mag., ph.d.
Lektor, Ørestad Gymnasium

Forhandlingerne er i gang om en revision af den gymnasiereform, der blev vedtaget og gennemført over hals og hoved i 2005. Dengang kunne man sagtens argumentere for, at gymnasierne trængte til et spark bagi, men desværre var udførelsen ikke særlig velrettet. Revisionen er velkommen, selvom den næppe løser alle problemer.

Undervisningsministeren har lagt op til, at sprog og naturvidenskab skal styrkes. Til gengæld ser det ud til, at omfanget af reformens tværfaglige nyskabelse, almen studieforberedelse, skal begrænses.

Almen studieforberedelse – i daglig tale AT (til forskel fra almen sprogforståelse, som hedder AP) – er allerede blevet beskåret nogle gange siden 2005. Den følgegruppe, der har forberedt revisionen, anbefaler, at AT skal beskæres til et omfang, der svarer til normen for toårige fag. Det kan godt gå an.

Men dele af forligsgruppen kan være motiveret for at beskære endnu mere, og dét er til gengæld en falliterklæring. Både for forligspartierne og for arbejdet med at udvikle AT.

Hvor reformen er udtryk for økonomisk målstyring af gymnasierne, gør de intellektuelle og dannelsesmæssige ambitioner i AT fænomenet til dens muterede, men begavede barn, som det bestemt er værd at holde liv i.

De tidligere beskæringer af AT har været stakåndede forsøg på at kultivere det afsind, hvormed reformen blev sat i værk. Her blev AT lanceret som en disciplin, der skulle fylde ca. 15 % af undervisningstiden, selvom ingen vidste, hvad der egentlig kunne *fungere* som sagens genstandsfelt, metode, teorigrundlag og mål. Ingen var uddannet til at overskue fænomenet, og ingen fattede meget andet, end at den overdimensionerede tumling åd de timer, fagene før havde haft selv.

Men det er begrænset, hvor meget man behøver skamme sig. Er AT en vanskabning, er der dog tale om en art *Elephant Man*, der ligesom staklen i David Lynchs film er socialt udsat i et freak-show og har livsfarlige problemer med at bære sit hoved, men ikke desto mindre er begavet med talent og dannelse.

Som navnet antyder, skal AT forberede eleverne på et liv som studerende. De skal selvstændigt undersøge og reflektere kulturelle, sociale og naturlige fænomener ved hjælp af metoder og teorier, der repræsenterer forskellige fag og hovedområder (de human-, natur- og samfundsvidenskabelige fakulteter).

Udgangspunktet er, at kulturelle, sociale og naturlige fænomener som f.eks. *kærlighed* og *seksualitet* eller *udviklingsidéer* er komplekse fænomener, det er fornuftigt at forholde sig til via flere faglige og fakultære synsvinkler. Der

er forskel på at reflektere kærligheden i traditionerne efter Kierkegaard og Darwin, og den forskel kan godt være relevant at belyse.

Samtidig er AT skruet sådan sammen, at eleverne i 3.g selv skal disponere de overordnede emner ved at definere og besvare egne problemformuleringer ud fra metoder og teorier, de selv uddrager fra deres samlede fagkatalog. Helt modsat tendensen i den detaljestyrende kontraktspolitik, der ellers tegner reformen, hvor hverken undervisere eller elever kan disponere videre selvstændigt over fagenes indhold eller tilrettelæggelse.

AT udgør sammen med studieretningsprojektet i 3.g en slags udgangstilladelse, hvor eleverne skal præstere tværfagligt overblik og personlig myndighed, mens underviserne bliver udfordret på deres faglighed, som skal åbne sig dialogisk mod andre fagtraditioner.

En eksamensopgave i AT skal som bekendt udarbejdes med reference til to fakulteter.

Den første AT-læreplan beskrev, at den tværfakultære dialog skulle føres på et videnskabsteoretisk fundament. Det var der en vis fornuft i, for fagene er jo ikke bare defineret ved deres særlige genstand, men også ved undersøgelses- og arbejdsmetoder, der er begrundet i teorier om, hvordan man danner viden på en videnskabelig måde. Disse teorier er igen funderet i en række erkendelsesteoretiske positioner, som fungerer på tværs af fakulteterne.

Men det videnskabsteoretiske grundlag er porøst. Ikke alle fag er videnskabsfag, og for de fleste andre gælder, at det videnskabsteoretiske grundlag er præget af forskningshistoriske diskussioner.

På et givent gymnasium kan man sagtens møde en fysiklærer, der hævder, at hans fag fremstiller tingene "som de er", altså en positivist, der angiveligt har adgang til objektiv viden. Men man kan også møde en, der har beskæftiget sig med kvanteteori og beskriver objektet som "en relation" til det iagttagende subjekt. Eller en, der med Niels Bohr reflekterer over videnskabens fundamentale afhængighed af sproget.

Pointen er ikke, at der ikke må være videnskabsteoretisk uenighed. Det er bare ret tilfældigt, hvad der udgør faglærernes teoretiske beredskab. Og gymnasierne har ikke haft tradition for at føre en forpligtet diskussion om denne tilfældige spredning, der er så meget mere kompliceret i en tværfakultær optik. Forskning på tværs af fakulteterne er jo også et særsyn på universiteterne.

Det er næsten kun på institutter for filosofi eller semiotik, man bevæger sig hjemmefant mellem alle de forskellige, videnskabsteoretiske positioner. Men der har vist sig en sejrende modstand mod at privilegere filosofilærerne i AT-

arbejdet; måske begrundet i den regerende, politiske modvilje overfor "smagsdommere" og "kloge hoveder."

I et forsøg på at omgå modstanden og de faktiske mangler på videnskabsteoretisk overblik, forsøgte undervisningsministeriet at revidere grundlaget for den tværfaglige refleksion. I 2007 hed det, at eleverne bare skulle diskutere de forskellige, faglige *metoders* bidrag til at belyse de tværfaglige emner, uden teoretisk begrundelse.

Det er bare ikke nogen løsning. Dels begrunder metoderne sig altså i høj grad i videnskabs- og erkendelsesteori, dels er det også ret tilfældigt, hvor meget universitetsuddannelserne diskuterer egne metoder!

Indførslen af AT har været uigennemtænkt. I den forstand er slægtskabet med reformen indiskutabelt.

Det ændrer bare ikke ved barnets begavelse. Det *er* fornuftigt at forholde sig tværfagligt og teoribevidst til mange fænomener, og det er også en god idé at stimulere elevernes selvstændighed før det studieliv, der er studentereksamens mål.

Endelig implicerer AT et personligt dannelsesperspektiv, der kan deltage i en generel, kulturel vridning af den "mondæne kynisme", Rune Lykkeberg i *Kampen om sandhederne* bl.a. har fremstillet som en konsekvens af specialiseringen i uddannelsessystemerne. Specialiseringen undergraver til en vis grad motivationen for at tænke både livsførsel og forskning i en sammenhæng, der peger ud over den personlige og/eller professionelle målstyring.

Ikke fordi, AT alene redder verden, men det tværfaglige og især tværfakultære arbejde kan ikke andet end skærpe opmærksomheden på virkelighedens komplicerede sammenhænge.

Flere gymnasier har kastet sig ud i selvstændige forsøg på at imødegå det reformdefinerede kaos, idet man bruger egne, begrænsede midler på at få underviserne til at beskrive og systematisere metoder og teorier, der kan kvalificere det tværfakultære arbejde.

Det er en omfattende udviklingsarbejde, der handler om at beskrive måden, metoder og teorier påvirker hinanden på i forhold til bestemte emneområder. Det handler også om, hvordan man formidler dette påvirkningsspil for eleverne.

Mistænksomheden mellem videnskaberne er omfattende, og det smitter mellem gymnasiernes faggrupper. Men man forsøger alligevel at tage nødvendigheden til indtægt for et arbejde med en kollektiv, fakultær samtænkning, der sjældent er set magen til.

Der er behov for, at disse projekter bliver koordineret, så man med tiden kan udvikle undervisningsmidler, der reelt kan støtte AT-undervisningen.

Hvis arbejdet får lov at fortsætte på en kvalificeret måde – helst i form af en fokuseret efteruddannelse – kan AT udvikle sig til en disciplin, der styrker de deltagende fag, ved at skærpe elevernes metode- og teoribevidsthed. Sådan som det egentlig var meningen, da reformen kom til at føde elefantmanden.

Men hvis stativet under hans ambitiøse knold bliver alt for beskåret, knækker han halsen, og så har alle involverede tabt til meningsløsheden.